



G. ESDAM

ONDERWIJS

N.E.N.A.S.U. UTRECHT
OVERDRUK UIT NIEUW NEDERLAND
APRIL 1936



ONDERWIJS

DOOR

G. ESDAM

N.E.N.A.S.U. UTRECHT

OVERDRUK UIT NIEUW NEDERLAND APRIL 1936

I.

Een bekend paedagoog heeft eens geschreven: „Onafgebroken is de eene helft der menschheid bezig aan de opvoeding van de andere helft.”

Met ieder menschenkind, met elk menschengeslacht, treden vermogens en krachten in het leven, die aan het volwassen gedeelte der menschheid den plicht opleggen, hen tot ontwikkeling te brengen.

Evenwel zijn er tal van bewuste en onopzettelijke factoren, die aan de opvoeding van den jeugdigen mensch medewerken en voor de opzettelijke opvoeding de grondslag vormen. Natuur en omgeving, gezin en maatschappij, kerk en staat hebben invloed op den mensch van zijn geboorte af en drijven hem in een bepaalde richting.

Onder opvoeding in engeren zin verstaan wij echter de doelbewuste leiding en vorming, die de volwassene aan het kind geeft, opdat het straks als mensch kan optreden.

Nu loopen de beschouwingen over den oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch hemelsbreed uiteen en staan ook lijnrecht tegenover elkaar. En daarom zijn er evenveel stelsels van opvoeding als er verschillende wereldbeschouwingen, godsdienstige en wijsgeerige richtingen zijn. De geschiedenis leert, dat de paedagogen de meest uiteenloopende methoden hebben toegepast en de meest verschillende idealen zich voor oogen hebben gesteld.

De geschiedenis der opvoeding is eigenlijk een geschiedenis van proefnemingen. De opvoeding verschilde in Griekenland en Rome, bij Heidenen en Christenen, bij Roomschen en Protestanten.

Opvoedkunde is een eigenaardige wetenschap; zij houdt rekening met ervaring en geschiedenis, maar is daarop niet uitsluitend gebouwd. En dat kan ook niet, want haar uitgangspunt en doel hangt samen met de opvatting, die men heeft omtrent oorsprong en doel van den mensch. Als wij hierover verschillen, moeten wij ook tot een verschillende theorie en praktijk van de opvoeding komen. En uit ervaring en geschiedenis kan men hieromtrent geen voldoende kennis krijgen. Hiertoe moet men bij religie en ethiek, bij de theologie en philosophie zijn licht opsteken. Empirisch en experimenteel kan dan ook het doel

der opvoeding niet vastgesteld worden. Dit valt verre buiten het bestek der wetenschap. [1])

En het behoort tot de groote geestelijke goederen van onzen tijd, dat wij dit over en weer leeren erkennen. Wij hebben het verschil in levensbeschouwing te aanvaarden en moeten den waan afleggen, alsof wij dit verschil ooit door dwang onderdrukken of door redeneering uitwisschen kunnen.

Bij de opvoeding nu neemt het onderwijs en met name het schoolonderwijs een belangrijke plaats in. Door het systematisch karakter, dat de opvoeding in den loop der eeuwen allengs aannam, is zij voor een deel meer en meer van het gezin naar de school en van de ouders op de onderwijzers overgebracht. Het schoolonderwijs is een belangrijk deel van de opvoeding geworden. Alle onderwijs is daarom middel tot en ondergeschikt aan de opvoeding en moet de vorming van den ganschen mensch in 't oog houden.

Vandaar dat het bovenbedoelde principieele verschil ook bij het schoolonderwijs tot uiting komt. In ons land kennen we zelfs een *schoolstrijd,* die bijna een eeuw de politieke verhoudingen beheerscht heeft. En wie gemeend mocht hebben, dat met de schoolwet van 1920, die de pacificatie op schoolgebied heette te brengen, die strijd voorgoed geëindigd was, is door de gebeurtenissen der laatste maanden wel erg ontnuchterd. De wet van 1920 is een gevolg van een compromis en compromis-oplossingen zijn altijd onvoldoende.

Het voorstel tot concentratie van kleine bijzondere scholen, vervat in paragraaf 12 van het zoogenaamde „Bezuinigings-ontwerp", dreigde zelfs een Regeeringscrisis te verwekken. En dat, terwijl Mr. Terpstra, de oud-minister van onderwijs, met de cijfers aantoonde, dat van werkelijke bezuiniging van meer dan een ton geen sprake was. Om dit te begrijpen, moet men de geschiedenis kennen.

* * *

In de alleroudste tijden was er van schoolonderwijs geen sprake. Onze Germaansche voorouders lieten hun kinderen opgroeien in de school der natuur en zij wezen de jeugd voortdurend op hun plicht om de Goden te eeren. Vandaar de harmonische zuiverheid in heel hun levenshouding. Tacitus legt van hen deze goede getuigenis af: „Bij hen golden goede zeden meer dan elders goede wetten".

Met de opkomst van het Frankische rijk en de bekeering der bewoners van West- en Midden-Europa tot het Christendom, is tegelijk de

---

[1]) Zooals geen enkel streven op wetenschappelijke gronden kan worden verdedigd. Met het doel dat de menschen zich stellen, heeft de „wetenschap" niets te maken. (Red. N. N.).

oprichting van kerkelijke en staatsscholen bevorderd. Reeds in 789 vaardigde Karel de Groote een ordonnantie uit, waarbij de priesters worden verplicht in de verschillende kloosters en bisdommen scholen op te richten, in welke lezen, schrijven, rekenen en zingen, vooral van psalmen, zouden worden geleerd. De verplichting der ouders, om hun kinderen te laten onderwijzen, werd door Karel ingevoerd, maar alleen met betrekking tot het leeren van de geloofsbelijdenis en het Onze Vader.

Kerk en wetenschap waren naar het stelsel van Karel den Grooten één. Aan de mogelijkheid van een conflict dier twee machten werd door hem niet gedacht. De staat was de derde in den bond, of eigenlijk de eerste. Een Christelijke theocratie, een Godsstaat van het Nieuwe Verbond, ziedaar het ideaal van dien tijd. Een verrukkelijk ideaal inderdaad, doch voor deze aarde niet weggelegd in deze bedeeling. Had dan Christus niet Zelf gezegd: „Mijn Koninkrijk is niet van deze aarde!"?

De openbare of staatsschool was intusschen door Karel den Grooten in het leven geroepen. Zij stond wel in nauw verband met en onder toezicht van de Kerk, maar ging toch uit van het staatsgezag. Na de kruistochten, toen de opgekomen burgerstand zijn steden in bloei zag toenemen en de macht van den souvereinen landsheer daalde, werd het recht op het geven van onderwijs een twistappel tusschen burgerlijke gemeente, de staatsmacht en de Kerk.

Toch werd zelfs ook toen, zij het plaatselijk en voor korten tijd, soms de vrijheid van het onderwijs erkend. Zoo werd in den Gentschen Vrijheidsbrief van 1192 bepaald: „Wanneer iemand in Gent school houden wil en het verstaat en kan, zoo is het hem veroorloofd en niemand zal zich daartegen kunnen verzetten." Maar de Overheidsschool was toch allengs algemeene regel geworden en dit stelsel bleef hier te lande ook na de Hervorming gehandhaafd.

Daar de Gereformeerde religie nu godsdienst van den Staat was, werd haar belijdenis natuurlijk van alle onderwijzers gevraagd en op alle scholen geleerd, voor zooverre dat van kinderen kan gevergd worden. De Staten der Provinciën regelden het schoolwezen in hun gewest bij plakkaat als een zaak van publiek belang. De considerans der schoolordeningen van verschillende gewesten luidde:

„Alsoo tot opbouwings van eene Republycque en welstandt van den Lande niet weynigh aengelegen en is, dat de Jonckheyt van kindts beenen af wel worde opgevoedet en in de vreese en rechte kennisse Godes, en alle goede konsten en zeden van der Jeught aen onderwesen, daartoe vooral nodigh is, dat de selve voorsien worden van welgeleerde, verstandige ende Godtvreesende Leer-

meesters ende geweert worden diegene, die anders willen leeren, dan in de Gereformeerde Kerken gepredickt wordt", enz.

De belangen van Kerk en Staat werden onder de Republiek dus zoo vereenigd, dat de Kerk de autoriteit van de overheid erkende; ook om te bevelen op het gebied der school. De overheid daarentegen erkende de Kerk, zoowel om te bepalen wat op het stuk der religie in de school moest worden geleerd, als om onderzoek in te stellen naar de bekwaamheid en rechtzinnigheid der aan te stellen onderwijzers. Zoo lezen we in de schoolordening van de Staten van Zeeland van 10 Juni 1582 in art. 3:

„dat nyemand totten schooldyenst opghenomen worde sonder eerst bij den Classen (der Gereformeerde Kerken!) beyden in leere ende leven wel ondersocht te zijne, van den welcke zij daernaer den overheyt zullen overghelevert worden omme van deselve in haeren dyenst opghenomen en bevestigt te worden."

Op de volksschool in de Zeven Provinciën waren Bijbel en Heidelbergsche Catechismus *de* boeken. De gebrekkige staatsregeling leidde er echter toe, dat de algemeene ordinantiën niet altijd plaatselijk werden opgevolgd. En ook tegenover de Roomsche landgenooten werd in de praktijk wel hier en daar een mildere houding aangenomen.

Van verzet tegen bijbelsch leerstellig onderwijs is echter nergens sprake. Eerst de leiders van de in 1784 gestichte „Maatschappij tot Nut van 't Algemeen", staande onder den invloed van Fransche schrijvers als Rousseau, wilden weren alles wat *naar hun meening* boven de bevatting der kinderen ging. Op de „modelscholen" door de Maatschappij gesticht, was het „leerstellig godsdienstonderwijs" contrabande. Niet de *geopenbaarde* godsdienst, maar de *natuurlijke* religie moest aan de kinderen worden voorgesteld.

De paedagogische revolutie kwam tegelijk met de staatkundige en ontspruit uit denzelfden wortel. God en Zijn Woord worden verlaten en de mensch en de natuur namen hun plaats in.

Op een prijsvraag van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen: „Hoe moet men het verstand en hart van een kind bestieren, om het te eeniger tijd een nuttig en gelukkig mensch te doen worden?" kwamen vele antwoorden in uit buitenlandsche bronnen geput of gecopiëerd. De strijd tegen den Bijbel begon, niet op zich zelf en in 't gebruik voor volwassenen, maar tegen het gebruik op de school. Een oppervlakkig rationalisme en een schrale zedenleer moesten het onderwijs naar de Schriften vervangen.

Een der bekroonde antwoorden luidde o.a.: „Haast u niet om uw

kinderen de geopenbaarde Godsdienst te leeren kennen; verberg te dien einde den Bijbel zorgvuldig voor hen en duld niet, dat anderen hem dien doen kennen."

Met den val van de Republiek waren ook de gewestelijke schoolordeningen verdwenen. Geheel in den geest der naturalistische paedagogiek werd een nieuwe nationale schoolwet ontworpen. De wet van 1806 schreef in art. 22 voor:

> „Alle schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandige vermogens der kinderen ontwikkeld en zij zelven opgeleid worden tot alle maatschappelijke en Christelijke deugden."

Een „Christendom boven geloofsverdeeldheid" werd de leuze. Boven welke geloofsverdeeldheid? Boven die der Protestantsche richtingen onderling? Men wist wel beter! Boven die der Protestantsche kerken en de Roomsche in den zin van de Apostolische geloofsbelijdenis? Ook dat niet! Men bedoelde een Christendom, dat den Griek geen dwaasheid en den Jood geen ergernis was, *geen geloof, geen Christendom!*

Protestanten en Roomschen konden zeer wel, zoo meende men, van eenzelfde school gebruik maken. *Praktisch* gaven evenwel boven den Moerdijk de protestanten den toon aan. Met min of meer officieele instemming werd op tal van plaatsen de school nog met gebed geopend, uit den Bijbel gelezen en verteld en zelfs psalmen geleerd en gezongen! Maar het *doel* was de zoogenaamde „neutrale" staatsschool, om naar één bepaald stelsel, met uitsluiting van alle andere, kennis en zedelijkheid onder de volksgenooten te bevorderen. De school was aan de ouders onttrokken, van 't verbond met de Kerk losgescheurd en van haar nationaal karakter beroofd.

Ook *België* wilde men na 1815 met deze kleurlooze school zegenen. De Roomsche geestelijkheid kwam hiertegen in verzet.

Tot 1825 werden nog leerboeken met een uitgesproken Roomsch karakter getolereerd. Maar van dat jaar af poogde de Regeering haar onderwijsstelsel ook in de Zuidelijke Nederlanden meer consequent toe te passen. De school kon en moest de eenheid van het volk bevorderen. Door de school zouden Noord- en Zuid-Nederland naar elkaar toegroeien.

Bij deze overwegingen van nationaal-politieken aard vergat men, evenals de liberalen in later tijd en ook velen in onzen tijd, dat de echte volkseenheid niet bevorderd wordt door het negeeren van de godsdienstig geestelijke verschillen. In de Zuidelijke gewesten is dit streven dan ook op een volslagen fiasco uitgeloopen.

Na 1830 bleef men in 't Noorden dezelfde lijn volgen. Al meer werd de openbare school kleurloos; zelfs Joden konden zonder eenig bezwaar van het onderwijs dier school gebruik maken. Geleerd door den Belgischen opstand wilde men vooral ook de Roomsche volksgenooten niet ontstemmen. Tegen het lezen van den Statenbijbel en eventueele verklaringen daarvan door Protestantsche onderwijzers rezen al meer bezwaren. De autoriteiten maakten het de weinige rechtzinnige onderwijzers steeds lastiger. Het ideaal van den schoolopziener Van Dam van Isselt werd al meer werkelijkheid:

„Wanneer men in een Nederlandsche school komt, moet het niet blijken van welken godsdienst de meester is, Israëliet, Christen of Mohammedaan."

Zoo leidde het kunstmatig streven naar „eenheid" op onderwijsgebied tot kleurloosheid.

Dat toen onder de orthodox-protestantsche bevolking hiertegen verzet rees, spreekt vanzelf. Met name onder de Afgescheidenen en in de kringen van het Reveil had men geen vrede met den toestand op onderwijsgebied. Vooral na het Koninklijk Besluit van 1842, waarin bepaald was, dat op de openbare scholen geen positief godsdienstig onderwijs mocht gegeven worden, scheen 't stichten van bijzondere scholen de eenige uitkomst. In 1844 werd na veel moeite — men moest verlof van de overheid hebben — de eerste particuliere school op de Klokkenberg te Nijmegen gesticht.

Evenwel bij de grondwetsherziening van 1848, onder den liberalen staatsman Thorbecke, werd in art. 194 bepaald, dat het geven van onderwijs *vrij* was. Nu was het wachten op een nieuwe schoolwet, waarin met deze grondwettelijke bepaling rekening zou gehouden worden. Het duurde bijna 10 jaar voor deze wet tot stand kwam. Verschillende pogingen mislukten, want de meeningen waren hopeloos verdeeld. Het probleem was schier onoplosbaar.

Nu door Reformatie en Revolutie ons volk, wat zijn godsdienstig geestesleven betreft, in drie groote groepen was verdeeld, eischte de logica, dat men erkende, dat ééne alle volkskinderen in zich opnemende volksschool een onmogelijkheid was geworden. Doch voor dit hooge geestelijke standpunt was de tijd niet geschikt. Groen van Prinsterer, de stichter van de latere Anti-revolutionaire Partij, bepleitte waar mogelijk de splitsing van openbare school naar de gezindheden der bevolking, de zoogenaamd facultatieve splitsing. Van een vrije Christelijke school verwachtte hij aanvankelijk weinig heil. Zijn geestverwant, Mr. v. d. Brugghen, kwam in 1857 evenwel met een wet, die de ge-

mengde staatsschool handhaafde, al werd de mogelijkheid tot het stichten van bijzondere scholen op eigen kosten opengelaten.

De staatsschool moest ten opzichte van den godsdienst neutraal zijn; art. 23 der wet luidde: „De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden."

Het historisch, dogmatisch Christendom moest dus geweerd worden. Wel bleef de formule „opleiding tot alle christelijke maatschappelijke deugden" gehandhaafd, maar, naar 't eigen zeggen van Van der Brugghen, is dit toch eigenlijk „wartaal, ja wartaal in den volsten zin des woords, een phrase, welke aantoont, dat men noch van deugd, noch van maatschappij, noch van Christendom eenig gezond begrip heeft."

Hoe dat zij, de wet van 1857 bracht in elk geval de vrijheid, christelijke scholen op te richten. Hun aantal groeide snel. Maar 't was een groei in de verdrukking! Immers, het openbaar onderwijs werd bijna overal kosteloos verstrekt. Scherp werd zoo de tegenstelling: de voorstanders van de bijzondere scholen moesten niet alleen hun eigen scholen geheel onderhouden, maar bovendien als belastingbetalers de steeds stijgende kosten van het openbaar onderwijs mee opbrengen.

Men bepleitte nu het zoogenaamde „restitutie-stelsel". Volgens dit stelsel zouden de bijzondere scholen het bedrag ontvangen, dat de publieke kas, dank zij hun bestaan, uitspaarde. Maar de voorstanders van de openbare school wilden, hoewel ze zagen, dat een groot volksdeel de Christelijke school begeerde, met staatsmacht en overheidsgeld de „neutrale" school doen zegevieren.

Al duidelijker werd, wat men bedoelde. De „neutrale" school moest, zooals Allard Pierson eerlijk bekende, het volk moderniseeren. Men wist in 1878 de wet-Kappeyne door te drijven: „de scherpe resolutie!" Wel werd het vrije onderwijs niet verboden, maar toch was het doel gericht op den ondergang van de Christelijke school. De schoolstrijd beheerschte van nu af aan de politieke verhoudingen in ons land. In 10 jaar keerden reeds de kansen. Aanvankelijk streden de voorstanders van de vrije school om verlichting van druk en toen deze bij de wetten van 1889 en 1905 was verkregen, werd het doel: volkomen finantieele gelijkstelling ten opzichte van de publieke kassen tusschen beide takken van ons volksonderwijs. Het kabinet Cort van der Linden bracht eindelijk in 1917 de grondwetswijziging tot stand, waarbij in art. 195 werd bepaald: „Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd."

In de schoolwet van 1920, waaronder wij thans nog leven, werd het beginsel van de finantieele gelijkstelling uitgewerkt. Volledige vrijheid

van onderwijs kweekt nu ware verdraagzaamheid, die het transigeert met beginselen, maar aan ieder in het leven zijn recht laat.

* * *

Goed gebruik van de vrijheid intusschen impliceert, dat die vrijheid niet wordt misbruikt. En misbruik zou er zijn, wanneer op een bijzondere school theorieën werden verkondigd, die een staats-ondermijnend of gezagsvijandig karakter droegen. Geen weldenkend mensch kan van een overheid vergen, dat zij zulks zal toelaten. De vraag rijst dus: hoe kan daartegen gewaakt worden?

En anderzijds blijft de vraag urgent, of een Christelijke Overheid als dienaresse Gods in haar roeping niet te kort schiet, als ze toelaat, dat op haar school, die op heden nog een derde der volkskinderen bevat, godsdienstloos onderwijs gegeven wordt.

Deze beide vragen moeten nu in het licht der historie beantwoord worden. En dit antwoord luidt voor wie logisch denkt en de consequenties der historie aandurft: „De staat *kan* in ons land geen school houden, maar behoeft het ook niet te doen, nu gebleken is, dat bijna alle ouders, door de eischen van het tegenwoordig maatschappelijk leven in 't belang van de toekomst hunner kinderen *zelf* goed onderwijs zoeken.

Er is bij ons volk eer *over*schatting dan *onder*schatting van de waarde van goed onderwijs. *De* oplossing van de schoolkwestie in *ons* land is daarom: „De vrije school regel en de openbare school aanvulling".

Een eeuw geleden was er nog geen enkele bijzondere school in Nederland. Thans ontvangt reeds twee/derde der volkskinderen bijzonder onderwijs. Ligt het nu niet in de lijn der historische ontwikkeling, dat de staat zich ook van de zorg van het laatste derde deel geleidelijk ontdoet?

Er tegen pleit het zooeven genoemde gevaar, dat b.v. communistische ouders scholen zullen stichten of overnemen en op staatskosten hun verderfelijke staatsondermijnende of gezagsvijandige denkbeelden den kinderen zullen trachten in te prenten. Hiertegen moet worden opgemerkt, dat een verstandig toezicht van rijkswege dit gevaar zeer wel kan in toom houden. Immers, thans reeds bestaat de bepaling, dat aan een onderwijzer aan een bijzondere school, die handelt in strijd met de goede zeden of aanspoort tot ongehoorzaamheid aan het wettig gezag, de bevoegdheid tot het geven van onderwijs ontnomen kan worden. Deze bepaling kan zoo noodig nog scherper worden geformuleerd.

Natuurlijk kan niet iedere kleine groep ouders van een bepaalde geestes-richting een eigen school stichten op staatskosten. Wel is het *financieel* bezwaar hiertegen vaak erg overdreven. En vooral bij de

thans geldende leerlingenschaal, die voor kleine scholen veel ongunstiger is geworden, behoeft dit bezwaar niet meer overwegend te zijn. Erger is, dat het peil van het onderwijs op kleinere scholen (immers niet geheel ten onrechte „paedagogische jammergestalten" genoemd) veel moeilijker is te handhaven. Daarom zullen er vooral op kleinere plaatsen steeds wel eenige groepen van ouders blijven, die, hoewel principieel niet te vereenigen, toch gezamenlijk van één school zullen moeten gebruik maken. Hier zal het organiseeren van een bijzondere schoolvereeniging met verantwoordelijk bestuur niet overal practisch mogelijk zijn. Voor zulke „vluchtheuvelscholen" kan dan de overheid, in casu de gemeenteraad of een commissie door deze in te stellen, ter plaatse optreden. Ook zullen er wel enkele onverschillige en onwillige ouders blijven, wier taak door den staat moet worden overgenomen.

Maar ook de vraag of in deze uitzonderlijke gevallen een christelijke overheid „neutraal" onderwijs moet laten geven, *kan* in ons vaderland niet anders dan bevestigend worden beantwoord.

Immers *eischt* de overheid van den door haar zelf te benoemen onderwijzer positief godsdienstonderwijs, of zelfs maar „objectieve" behandeling van eenige bijbelsche verhalen, ja, het eenvoudig *lezen* van gedeelten uit den Bijbel, dan rijzen aanstonds onoverkomelijke moeilijkheden.

Gelijk hierboven is opgemerkt, werd ten tijde van de Republiek de keur van den onderwijzer, wat zijn rechtzinnigheid en godsdienstkennis betreft, opgedragen aan de classis der Gereformeerde kerken. Aangezien echter tegenwoordig, bij de groote verdeeldheid der christelijke kerk, *onze* overheid zulk een *bevoegde* instantie mist, *kan* het niet tot haar taak behooren hiervoor zorg te dragen.

Met een *schijn,* die 't wezen niet dekt, mag geen eerlijke overheid zich tevreden stellen. En wie den Bijbel alleen als „cultuur-object" in de school wil brengen, miskent het karakter, dat hij naar eigen getuigenis heeft en beleedigt alzoo de majesteit van het Woord van God.

Trouwens men denke zich de *werkelijkheid* in. Wie zal de 6000 onderwijzers, aangesloten bij den „Bond van Nederlandsche onderwijzers", die *uit overtuiging* „absolute neutraliteit" voorstaan, *dwingen* om Christelijk onderwijs te geven? Geen macht ter wereld is daartoe in staat. Of men zou zich met een schijn moeten tevreden stellen. Wie het waarlijk ernst is met het Christendom, zal zich met walging van zulk gedoe afkeeren. Het Woord van den Heiland klinkt nog altijd waarschuwend den machthebbers dezer wereld tegen: „Niet door kracht, noch door geweld, maar door Mijnen Geest zal het geschieden."

De kerstening van ons volk kan alleen van onderop komen. De geestelijke bearbeiding van de kleine groep, die op de staatsschool blijft

aangewezen, zal tenslotte door evangelisatie en Zondagsschool moeten geschieden.

* * *

Wat nu van het algemeen vormend Lager onderwijs geldt, is niet minder van kracht voor het Middelbaar, het Hooger en het Nijverheidsonderwijs. Deze laatste tak van onderwijs is zelfs ondanks wettelijke regeling, bijna geheel uit het particuliere initiatief ontstaan. Merkwaardig hierbij is, dat vele voorstanders van het bijzondere neutrale Nijverheidsonderwijs als lagere school de openbare staatsschool verkiezen. Wel een duidelijk bewijs, dat de schoolstrijd niet gaat om de tegenstelling openbaar of bijzonder onderwijs, maar christelijk of „neutraal". En deze strijd ligt geheel op geestelijk terrein.

Het *Hooger* onderwijs kan evenwel veel minder dan het lager of middelbaar onderwijs neutraal zijn. Een hoogleeraar dringt tot in de fundamenten van het wetenschappelijk gebouw door. Wordt nu in dezelfde faculteit in het eene vak juist in tegengestelde richting met het andere vak gedoceerd, dan geeft dit in den geest der studenten schromelijke verwarring. Zoo breekt de één af, wat de andere poogt op te bouwen. En in de hoogere kringen, die uit dit onderwijs worden gerecruteerd en die straks in het maatschappelijk, kerkelijk en staatkundig leven leidende functies hebben waar te nemen, krijgt men niets dan weifeling en onzekerheid in de geesten. Vroeger was ook het onderwijs aan de Rijksuniversiteiten aan een bepaalde levens- en wereldbeschouwing gebonden.

Van de Leidsche Universiteit is bekend, dat de hoogleeraren door onderteekening van de „Drie Formulieren van Eenigheid" hun Gereformeerde levensvisie moesten uitspreken. Ook hierin is in het midden der vorige eeuw verandering gekomen en is alle hooger onderwijs toen „neutraal" verklaard. Nu spreekt het vanzelf, dat in een klein landje als het onze niet iedere geestesrichting zijn eigen universiteit kan hebben. Maar ook hier is particulier initiatief reeds begonnen recht te zetten wat door verkeerd aangelegd staatsonderwijs werd scheef getrokken. Een ruimere subsidie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en aan de R.K. Universiteit te Nijmegen zou reeds veel gewonnen zijn. Geleidelijke inkrimping van de staatsuniversiteiten kan dan den weg openen tot een gezonde oplossing van het universitaire probleem.

Het is nu eenmaal Gods hoog bestel, dat onze 8 millioen medeburgers in bijna drie gelijke deelen verdeeld, als Vrijzinnigen, Orthodox-Protestanten van verschillende schakeering en Roomsch-Katholieken samenwonen. Dit feit te willen negeeren is zelfbedrog. Het eenige juiste en principieele standpunt is daarom, dat de Overheid bij een volk als het onze, dat zoo gemengd samengesteld is, zich onthoudt van

eenige suprematie ten bate van het eene over het andere deel. „Alle geestelijke dwingelandij van staatswege is ons beleediging van den adel van het geestelijk leven."

II.

Na in het voorafgaande de noodzakelijkheid van de *richtingsvrijheid* van ons onderwijs te hebben vastgesteld, moet nu worden gewezen op de eenzijdige overlading in intellectualistischen zin ervan en de te *hooge kosten* in verband met de gewijzigde economische structuur van ons land en in vergelijking met 't onderwijs bij de ons omringende volken. Een schets van een algeheele *reorganisatie* van ons schoolonderwijs in al zijn vertakkingen, waardoor die beide euvels worden weggenomen, zal dan de oplossing van het schoolvraagstuk moeten voltooien.

De heerschende jeugdwerkloosheid onzer dagen deed het gevleugelde woord ontstaan: „Jong Holland snakt naar werk". Een kenner van ons onderwijs voegde hier onlangs aan toe: „Maar het nog jonger Holland is overbelast met werk". Is deze klacht juist en zoo ja, hoe is deze misstand ontstaan? Een uit de geschiedenis afgeleid en met algemeen erkende gegevens gedocumenteerde beantwoording dezer vraag zal vanzelf tot de gewenschte oplossing voeren.

Vooraf moet evenwel opgemerkt worden, dat het onderwijs in zijn huidigen vorm een langzaam gegroeid, in verre tijden wortelend historisch verschijnsel is, dat slechts langzaam veranderd kan worden.

In tegenstelling met de oud-oostersche wijsbegeerte, die mystiek en theosofisch van aard was, kenmerkte de philosophie van het klassieke Griekenland en 't heidensche Rome zich van den aanvang af door haar intellectualisme. Socrates hield zelfs de deugd voor een *weten* en volgens Pythagoras en Plato was het intellect de drijvende kracht der ziel en de scheppingskracht der wereld. Wel plaatste het Christendom tegenover deze wereldsche wijsheid „de dwaasheid van het kruis" en legde de kerkvader Augustinus alle nadruk op de beteekenis van het hart en den wil, maar in het humanisme van de 16e eeuw, dat weer teruggreep naar het klassieke heidendom, werd de intellectualistische strooming weer overheerschend en in de 17de eeuw draagt zij reeds de wijsheid van een Hugo de Groot. In de 18de eeuw voerde dit tot het rationalisme, dat ontaardde in een dwaze aanbidding van de menschelijke rede als bron van kennis en levensgeluk. Er ontstond een devotie voor de wetenschap, die in lagere kringen oversloeg in verheerlijking van *parate* kennis.

„Bouw scholen en ge kunt de gevangenissen sluiten", is de uiterste consequentie, waartoe men in 't midden der 19e eeuw kwam.

En zoo werd *weten* de hoofdzaak en niet het *zijn* en het *kunnen*. En dan nog, welk een weten! Men heeft een vrij willekeurige hoeveelheid leerstof, zooals die in de schoolboekjes is opgenomen, tot norm gemaakt van wat *ieder* mensch of liever *de* mensch moet weten. Deze kennis moet dan worden aangebracht. Daarover loopt het examen. En daarvan verwachten de ouders voor hun kinderen een goede positie en hun dagelijksch brood. Met deze „kennis" wordt eenvoudig afgoderij bedreven. Daarvoor offert men groote sommen gelds en soms het geluk en de gezondheid der kinderen op.

Natuurlijk bleef de reactie tegen dit eenzijdig intellectualisme niet uit. Al in 1909 verscheen er een boek van een Nederlandsche moeder. Het was getiteld: „Kinderbelangen, tevens een Volksbelang", en werd reeds op den omslag „met aandrang aan ouders, onderwijzers en overheidspersonen in overweging gegeven". De schrijfster verklaarde, dat zij de gedachten, die in het boek ontvouwd worden, vijftien jaar lang had opgekropt en dat ze haar gekweld hadden als een nachtmerrie. Het boekje gaf de ervaring weer, door haar opgedaan, eerst als onderwijzeres, later als moeder van kinderen, en daarnaast het resultaat van haar onderzoek en nadenken. Scherp waren de verwijten, door haar aan de school gedaan, die „al de werkkracht van het kind in beslag nam voor het intellect", zoodat de lichamelijke, zedelijke en godsdienstige vorming geheel achter stonden. In schrille kleuren beschreef zij de schadelijke invloeden der school en de onvoldoende en eenzijdige resultaten. Haar „Schoolhervorming is urgent", werd een gevleugeld woord. Een aantal onderwijsspecialiteiten werd bereid gevonden onder dezen titel een reeks „Paedagogische Vlugschriften" uit te geven.

Sindsdien is een kwart eeuw verloopen, maar van een werkelijke hervorming is niet veel te bespeuren. Het vak lichamelijke oefening is aan de rij der leervakken toegevoegd. Maar terecht merkt Dr. Gunning ergens op: „Het onderwijs is wel vooruitgegaan in methode, doch een „principieele herziening der leerstof heeft niet plaats gehad. Men „vroeg wel, *hoe* moet ik den kinderen dit of dat leeren, maar niet *moet* „ik den kinderen dat wel leeren".

Aan allerlei proteststemmen tegen de overlading van leerstof heeft het wel niet ontbroken. „Wat ieder mensch moet *weten*, om zijn weg door het leven te vinden", zegt de bekende paedagoog Ellen Key, „is buitengewoon weinig". En van Wellington is het woord: „Jongmensch, „ik geloof, dat gij teveel geleerd hebt voor uw verstand".

Radicale hervormers hebben de meest stoute hervormingsplannen verdedigd. Het kind moet op tienjarigen leeftijd pas naar school; de

namiddagschooltijd moet afgeschaft. De schoolgebouwen moeten als paviljoens worden ingericht, enz. Op persoonlijkheids- en karaktervorming, op *beleving* der leerstof kwam het aan!
Maar anderzijds zijn ook klachten over de resultaten van het onderwijs en met name van het algemeen vormend lager onderwijs niet van de lucht; vooral met het oog op de hooge eischen van de hedendaagsche maatschappij.

Zoo verscheen in 1931 een Rapport voor doelmatige onderwijsorganisatie, ingesteld door de Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel. Deze commissie had eenige vragen opgesteld, zoowel voor lager- als voor middelbaar onderwijs, om te weten te komen of dat onderwijs in 't algemeen aan redelijke eischen voldoet met het oog op de behoeften van het *practische leven*. Deze vragen werden toegezonden aan verschillende groote industrieele bedrijven, enkele groote winkelbedrijven, aan 't Staatsbedrijf der Posterijen en Telegrafie, de Ned. Spoorwegen, de Centrale Vakorganisaties en de Vereeniging van Huisvrouwen. De antwoorden kwamen, kort samengevat, hierop neer, dat de leerstof eenerzijds te uitgebreid werd gemaakt en anderzijds niet voldoende verwerkt. De kwaliteit werd te veel opgeofferd aan de kwantiteit. Alleen over de resultaten van het onderwijs op U.L.O.-scholen was men zeer tevreden.
Nu moet men met deze stemmen uit de practijk zeer voorzichtig zijn. Het moderne leven wordt steeds meer gecompliceerd en gespecialiseerd. En het is een onmogelijke eisch, dat het algemeen vormend lager en middelbaar onderwijs bij allen, alles, wat niet tot de speciale vakkennis behoort, in zoo overvloedige mate bijbrengt, dat niet hier en daar tekortkomingen kunnen geconstateerd worden, die individueel moeten worden aangevuld.

Dat desondanks van verschillende zijden werd aangedrongen op aanzienlijke beperking van de leerstof wijst er op, dat de menschen van de veeleischende practijk van het moderne leven de jeugd willen beschermen tegen het eenzijdig intellectualisme. Want het moge waar zijn, dat in theorie het bloeitijdperk van het intellectualisme voorbij is, in de practijk verheugt het zich nog steeds in een „prachtigen nabloei".
Wij leveren jaarlijks duizenden kleine geleerden af en vele kinderen hebben voor hun vrije jeugdleven geen tijd meer. Ze zijn niet georganiseerd en kunnen zich niet verweren en de ouders zwijgen, vaak uit eerzucht of verkeerd begrepen eigenbelang. Geen wonder dat een deel der jeugd, waar zij kans ziet, uit reactie, aan een overdreven sportmanie zich te buiten gaat.
De school schijnt inderdaad een weinig-wijze voorbereiding te zijn geworden voor een weinig-wijze wereld.

Zoo is er een overlading ontstaan en een examen-jacht bij al ons onderwijs, vaak nog noodeloos aangevuurd door ijdele eerzucht van ouders en onderwijzers, waardoor onze kinderen over 't algemeen niet gelukkig en tevreden zijn. Uit dit drukkende gevoel ontstaat bij heel veel kinderen een chronische laksheid en onverschilligheid, waarop de gansche opvoeding en meer bepaald 't onderwijs dikwijls schipbreuk lijdt.

En dat in een tijd, nu juist geestelijke en zedelijke eigenschappen als bezieling en geestdrift, plichtsbesef en gehoorzaamheid onmisbaar zijn, zal niet heel de West-Europeesche beschaving te niet gaan.

Alleen door eendrachtige en doelbewuste samenwerking van overheid en opvoeders is redding mogelijk. De enkeling staat hier machteloos.

En zeker, nu „Onderwijs" bijna een vierde van het totaal der Rijksuitgaven voor zich opeischt, zal niemand kunnen ontkennen, dat de Overheid recht heeft en ook de *plicht* om zich te bemoeien met de vraag of deze 22 % der Rijksgelden wel efficiënt worden besteed.

Waar ligt de oplossing?

Na het volbrachte 6de levensjaar vangt voor alle normale kinderen de Lagere school aan. Deze omvat een cursus van 6 jaar en leert het kind lezen, schrijven en rekenen. Voorts wordt er verteld van de groote werken Gods in geschiedenis en natuur, voor zoover die onderwerpen des kinds zijn en de kinderlijke belangstelling en bewondering wekken. Veel tijd wordt ingeruimd voor zingen, teekenen en lichamelijke oefeningen en niet het minst voor het *vrije* spel. Heel dit onderwijs wordt gericht op den godsdienst en zedelijke vorming van het kind en een geleidelijke ontwikkeling van den kinderlijken geest, zonder dat rekening behoeft gehouden te worden met eischen van door dril verkregen parate schijnkennis, die volgende onderwijsinrichtingen bij de toelating stellen.

Op dezen 6-jarigen cursus van algemeen vormend lager onderwijs volgt voor het volkskind, dat geen verdere studie behoeft, een 2-jarige eind-cursus, die speciaal op de behoeften en eischen van het practische leven is gericht en verband houdt met omgeving en landstreek.

Jongens en meisjes, die de 2-jarige ambachtsschool of de industrieschool zullen doorloopen, ter opleiding in het vak of voor de huishouding, blijven nog 1 jaar op den eind-cursus van de Lagere school, zoodat het Nijverheidsonderwijs den 13- tot 15-jarigen leeftijd omvat.

Voor de overigen volgt na de 6-jarige Lagere school de 3-jarige U.L.O.-school. Het programma van deze school is gericht op het bekende M.U.L.O.-examen.

Wie in behoorlijken tijd dit Diploma verwerft, zal in 't algemeen ook in staat zijn middelbaar en hooger onderwijs te volgen, zoodat voor

hen zonder meer de Middelbare scholen (H.B.S., Gymnasium, Middelbaar Technische school enz.) moeten ontsloten worden.

De duur van Gymnasium en H.B.S. kan dan met 2 jaar worden verkort, zoodat de Universitaire studie op 19 à 20-jarigen leeftijd aanvangt. *Deze* verkorting van het voorbereidend hooger onderwijs wordt door meerdere philologen van naam verdedigd. Het aanleeren toch van drie vreemde talen is een degelijke voorbereiding voor het leeren van Latijn en Grieksch en het inzicht in het wezen der taal is reeds dermate verhelderd, dat hierin opzichzelf een belangrijke tijdsbesparing ligt voor de oude talen. Ten tweede heeft het intellect door den rijperen leeftijd en door het genoten onderwijs een zoodanige psychische rijpheid verkregen, dat het veel gemakkelijker de moeilijkheden van het Latijn en Grieksch kan overwinnen. En ten derde kan door het stijgen van het intellectueele peil der leerlingen, wijl het ondeugdelijk materiaal niet meer wordt opgenomen, vanzelf reeds met minder lessen worden volstaan.

Bij een schoolorganisatie als hier met een enkele lijn aangegeven, kan elk schooltype zich geheel naar eigen aard en behoefte vrij ontwikkelen en zoo alleen kan onze jeugd het onderwijs ontvangen, dat het voor zijn toekomst in „Nieuw Nederland" noodig heeft.

III.

Een korte beschouwing over de kosten van ons onderwijs moge thans nog volgen. De eenvoudigste oplossing zou zijn, als ieder ouder zooveel schoolgeld betaalde dat daaruit de algemeene kosten konden worden bestreden. En inderdaad heeft men in de vorige eeuw meer dan eens dit voorstel, zelfs door staatslieden van naam, hooren bepleiten. Wat toen misschien nog mogelijk was, door de zeer lage kosten, is echter thans practisch onmogelijk geworden, zoodat zoowel in ons land als bij de ons omringende volken het onderwijs grootendeels uit de overheidskassen van Rijk, Provincie of Gemeente betaald wordt. Van de uitgaven voor de Lagere school werd in 1931 in ons land slechts 5 % door schoolgeld gedekt.

Bij ons worden de personeelsuitgaven voor het Lager onderwijs, die circa 75 % van het totaal bedragen, door het Rijk vergoed, terwijl de materieele uitgaven (schoolgebouwen en leermiddelen) voor rekening van de Gemeenten komen.

Uit de statistiek van de kosten van het onderwijs, uitgegeven door het centraal bureau voor de statistiek, blijkt, dat de *totale* overheidsuitgaven voor het Lager onderwijs in ons land gestegen zijn van

f 3 millioen in 1860 tot *f* 15 millioen in 1900, dat is per leerling in 1860 slechts *f* 8 en in 1900 nog maar *f* 20.

Sinds klommen de uitgaven in toenemende mate, zoodat in 1918 reeds *f* 45 per jaar voor elken leerling betaald werd. Dan komt in 1919 de groote sprong naar boven tot *f* 87 per leerling, dat in 1923 nog tot *f* 119 opliep met een totaal bedrag van *f* 129 millioen.

Sindsdien heeft men door verlaging van de onderwijzerssalarissen en verhooging van de leerlingen-schaal getracht deze cijfers omlaag te drukken, zoodat in 1931 (het laatste jaar, waarover de statistiek is gepubliceerd) de uitgaven per leerling nog *f* 112 bedragen met een totaal bedrag van *f* 142 millioen.

Ook daarna heeft de Regeering nog twee maal door een uniforme salariskorting en verhooging van de leerlingen-schaal op de *totale* uitgaven van de publieke kassen voor het Lager onderwijs bezuinigd, zoodat voor het loopende jaar de kosten per leerling wel iets beneden de *f* 100 zullen zijn.

Bij een totaal aantal leerlingen, dat de 1200.000 te boven gaat, blijven ook zoo de *Rijks*kosten voor het *Lager* onderwijs nog ongeveer *f* 100 millioen bedragen; immers wordt ongeveer 75 % der totaaluitgaven aan salarissen besteed en die komen tegenwoordig geheel ten laste van het Rijk.

Het is daaruit duidelijk, dat verlaging van de *Staats*-uitgaven voor het *Lager* onderwijs alleen op de bovengenoemde tweeërlei wijze kan geschieden: verhooging van de *leerlingen-schaal* of herziening van *salarissen*.

Wat het eerste betreft, dient opgemerkt te worden, dat bij een hooger leerlingental dan 40 per onderwijzer, de resultaten van het onderwijs, blijkens algemeene ervaring, sterk verminderen. Dit zal ook bij een minder intellectualistische inrichting van het onderwijs niet veranderen.

Het *gemiddeld* aantal leerlingen per onderwijzer zal bij de leerlingen-schaal, die bij de jongste bezuiniging in ons land van kracht werd, zeer dicht de 40 naderen.

Uit een statistiek in „The Stateman's Yearbook" 1934 blijkt, dat *Duitschland* voor 7½ millioen schoolgaande kinderen 190.000 onderwijzers heeft, dat is gemiddeld voor *39* leerlingen één onderwijzer. Terwijl door „The Economist" van Sept. '35 't aantal schoolkinderen in Engeland op circa 5½ millioen wordt gesteld met 174.000 onderwijzers, waarvan 30.000 ongediplomeerd. Hier is dus het gemiddelde *33* per klas. In België blijft het gemiddelde volgens betrouwbare opgave nog beneden *30*. Zoodat wij, in vergelijking met de ons omringende landen, wat dit betreft, reeds in ongunstige conditie verkeeren.

Men bedenke bovendien, dat bij een *gemiddeld* aantal leerlingen van

40 per onderwijzer, klassen van 50 à 60 leerlingen niet zeldzaam zijn. Stel daar nu naast, dat b.v. in Engeland het aantal klassen met meer dan 50 leerlingen van 17 % in 1924 tot 5 % in 1934 daalde, dan moet worden vastgesteld, dat in ons land vergelijkenderwijs, wat de leerlingen-schaal betreft, de *uiterste grens* is bereikt, zoo al niet gezien 't aantal werklooze onderwijzers, is *overschreden*.

Moeten dus tengevolge van de gewijzigde economische structuur in ons land de *Staats*uitgaven voor het *Lager* onderwijs, alsnog verlaagd, dan rest nog één middel, dat is *salaris-herziening*. Maar dan geen procents-gewijze verlaging, maar éêne die rekening houdt met individueele behoëften! Sommige salarissen van hen op wie geen gezinsverplichtingen rusten, kunnen misschien nog verlaagd, andere salarissen moeten noodzakelijkerwijze verhoogd.

Ook het Middelbaar en Voorbereidend Hooger onderwijs kan nog minder kostbaar worden. Natuurlijk is op een bedrag van 12 millioen Rijksuitgaven nimmer een groot aantal millioenen te bezuinigen. Het aantal ongehuwde leerkrachten is bij dit onderwijs betrekkelijk gering, zoodat een lager salaris voor ongehuwden hier nog weinig voordeel voor de schatkist oplevert. Wel zal, als eenmaal de aangegeven reorganisatie is doorgevoerd en de laagste klassen van de middelbare scholen zijn vervallen, een aanmerkelijke besparing zijn verkregen. Het aantal leerlingen op de Middelbare scholen zal dan ongeveer gehalveerd zijn en dus van circa 50.000 op 25.000 zijn teruggebracht. De U.L.O.-scholen, die nu reeds 86.000 leerlingen tellen, zullen deze 25.000 er bij krijgen. Nu kost bij het U.L.O. een leerling gemiddeld ongeveer *f* 250 per jaar en bij het middelbaar onderwijs minstens het dubbele; op kleine scholen zelfs *f* 1000 per jaar. Een einddiploma H.B.S. kost, mits vlot behaald, ongeveer *f* 3000 aan den Staat. Door de breede scharen van jarenlange meegesleepte, maar ongeschikte leerlingen, wordt dit bedrag bijkans verdubbeld.

Bij een toelating na behaald Mulo-diploma B, zullen klassen van 12 à 15 leerlingen, nu normale aantallen in klassen 4 en 5, niet meer voorkomen. Bovendien moet, zooals Dr. J. Lunning-Prak onlangs in de „Zakenwereld" voorstelde, de regel worden gesteld, dat bij zitten blijven het schoolgeld stijgt tot den *kostprijs*. Op deze wijze wordt het arme, begaafde kind geen stroobreed in den weg gelegd, maar een reëele dam opgeworpen tegen den toevloed van incapabele leerlingen, wier ouders van een dwaze royaliteit van den Staat willen profiteeren. Deze gedachte is trouwens ook bij het U.L.O. en bij het Hooger onderwijs toe te passen.

Wat eindelijk het Hooger onderwijs zelf betreft, welks uitgaven reeds van *f* 14 millioen op *f* 10 millioen zijn teruggebracht, dient opgemerkt, dat uit het pas verschenen Rapport van de commissie ter be-

studeering van de toenemende bevolking van Universiteiten en Hoogescholen en de werkgelegenheid van Academisch gevormden, blijkt, dat het aantal academisch gegradueerden in de naaste toekomst tweemaal zoo groot is als de behoeften der maatschappij. In het midden gelaten, of dit laatste geheel juist is, kan toch wel worden aangenomen, dat de toevloed van studenten moet geremd worden in het belang van de betrokkenen, maar ook in dat van de Staatskas.

Ten slotte het streven naar noodzakelijke bezuiniging moet leiden tot grondige reorganisatie van het geheele Nederlandsche onderwijssysteem. Dan is bezuiniging niet afbreken, maar „reconstrueeren".

Bezuiniging zonder meer kweekt een mentaliteit van doffe berusting. De gedachte aan nieuwen„opbouw" moet daarvoor in de plaats worden gesteld.

Dan gaat ons volk en vaderland ook op onderwijsgebied een betere toekomst tegemoet.

Onverzwakte handhaving van algeheele *richtingsvrijheid,* door reorganisatie, *verlaging der kosten* en een minder intellectualistisch en meer *karaktervormend onderwijs* — dat is onze leuze.

G. ESDAM.